

УДК 378  
ББК 74.03

## Эволюция культууроориентированного образования на примере европейского опыта

### Evolution of Culture-Oriented Education on the Example of the European Experience

**Максим Александрович ЛАЗАРЕВ,**

кандидат педагогических наук, начальник научно-исследовательского отдела  
ГБПОУ Московской области «Чеховский техникум»

E-mail: cerambycidae@fromru.com; humanityspace@gmail.com

**Александр Анатольевич ЛАСКИН,**

доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке  
Международной академии образования

E-mail: al.laskin@yandex.ru

**Научная специальность:** 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования  
13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

**Аннотация.** Современные модели развития образования предполагают учет и новое видение особенностей их эволюции. Требуется изучение общей логики процесса эволюции, культууроориентированного образования и присущих им непосредственных представлений, а также популяризация европейских общечеловеческих ценностей. Авторы рассматривают и анализируют европейский опыт развития образования в его историческом и культурно-образовательном отношении, а также личностно ориентированный подход и роль личности в мировой культуре.

**Ключевые слова:** культуорогенез, глобализация, интеграция, духовный кризис, феноменология, диалектика, философия, образование, история педагогики, культура Европы и России

**Abstract.** A modern model of development education is based, account and a new vision of their evolution. Requires the study of the general logic of the evolutionary process, culture oriented education, and their inherent direct representations, but the European promotion of human values. The authors analyze the European experience of development of education in its historical, education and cultural respect in Europe and Russia, as well as the personality-oriented approach and the role of the individual in world culture.

**Key words:** cultural genesis, globalization, integration, spiritual crisis, phenomenology, dialectics, philosophy, education, history of pedagogy, culture of Europe and Russia

**П**онимание специфики современных моделей развития образования предполагает, наряду с присутствием самих начал концептуальности, учет и видение особенностей их эволюции, развития. Имеется в виду изучение общей логики процесса эволюции культууроориентированного образования, присущих ему непосредственно или же связанных с ним идей и представлений, а также самого значения данного образования в утверждении и популяризации европейских и общечеловеческих ценностей. Анализ европейского опыта развития образования свидетельствует об его исторической культууроориентирован-

ности, личностно ориентированном характере, подчеркнутым вниманием к роли личности в мировой культуре.

В логике своего развития и эволюции первым исторически достоверным этапом культууроориентированного образования в Европе являлся *этап древнегреческий*, рассматриваемый в ряде случаев в единстве со строившейся на основе непосредственно эллинской и древнеримской моделью образования. Для этого этапа были характерны не только профессиональное значение и универсализм, осуществляемые на основе и посредством интеграции. Задачи обучения еще не обособливаются и не отделяются от воспита-

ния, что придает образованию универсальный и органичный смысл. Целью образования и воспитания являлось формирование гармонично развитой личности, человека, обладающего склонностью к универсализму. Физическое воспитание здесь органично сочеталось с умственным образованием и подготовкой эстетического плана развития личности.

Следует отметить, что на данном этапе еще не существовало разделения на гуманитарный и естественнонаучный цикл предметов, в связи с этим образование включало совокупность непосредственно математических и социокультурных дисциплин. В своем высшем и сложнейшем, полном виде философское образование базировалось на геометрической, или же числовой, основе, в чем наблюдается попытка разработать базовые основания философского, универсального характера, выстроив преподавание с точки зрения наиболее конкретных дисциплин. Представленное знание должно было выступать в роли основы универсализма.

В сущности, эллинское образование реализовывалось изначально дедуктивным способом, развертываясь в направлении от общего к частному. Только лишь необходимо помнить, что в понимании геометрии (стереометрии) и числа вкладывался философский, а не современный смысл.

Сложность данного образования, требующего несомненной и серьезной подготовки, делала его труднодоступным и распространяемым лишь на очень узкий, малый круг людей, известный под названием «философской школы», что предполагало необходимость соответствующего воспитания, внутренней закалки личности в целях осуществления познания.

На *втором этапе*, именуемом *эллинистическим*, во многом являемом как римская эпоха, образованием и воспитанием уже утрачивается содержательная целостность, присущая и характерная для эллинского периода. Начиная с этого этапа образование уже заметно отстает от идеи, принципа движения «от общего», что являлось характерным для философов, идущих за Платоном, и приобретает индуктивный тип.

В лице Аристотеля, который апеллирует в процессе обучения к содержанию культуры, образование приобретает непосредственно гуманитарную основу и направленность, оставаясь в то же время еще достаточно широким и объемным в плане содержания. Место геометрии, по сути, заменяется античной мифологией, литературой, на основе изучения которой постигается влияние различных сил.

В сущности, образовательная парадигма Аристотеля имеет явно переходное значение и характер, оставаясь еще в целом философской, но уже приобретая индуктивный и гуманитарный смысл.

Переход к концепции гуманитарного образования позволил непосредственно расширить, сделать более демократичным его рамки и пределы, подготовив базу для целой системы гуманитарных школ. Однако упрощение образования при переходе на гуманитарно-индуктивную основу порождало феномен утраты общего значения воспитания как внутренней закалки человека для реализации познания. В итоге обучение отделялось от процесса воспитания, и, соответственно, процесс формирования личности утрачивал присущий ему раннее универсализм.

Римское образование, возникшее как результат влияния греческой культуры, утрачивает свойственные грекам философское значение и направленность, существенно сужаясь по сравнению с Аристотелем. Прежде всего, в качестве его основы полагается одна из дисциплин античного характера — риторика, предмет по своей сути, по сравнению с философией, конечно, явно прикладного плана. На основе изучения риторики, посредством звукового ряда, должно было происходить не только обучение, но и воспитание учащихся, что делало гуманитарность основным, определяющим влиянием эпохи, способствуя распространению образования и расширению его масштабов.

Через прикладной характер римского образования реализуется и утверждается его профессиональная направленность, хотя круг и содержание изучаемых предметов, как литература или та же мифология, был, несомненно, явно греческим. В представленном ключе совсем не удивительно, что Древний Рим так и не смог оставить миру память о философах, сопоставимых по масштабам с греческими, и основные достижения древнеримской техники строительства являлись также, без сомнения, заслугой греков.

*Раннехристианская эпоха* заимствует образование в основном из Греции и Рима, поскольку ничем лучшим в тот момент цивилизация Европы, к сожалению, еще не обладала. Следуют попытки приспособить его к духу и эпохе христианства, что реально воплощается в лице университетов, ориентированных на принцип социального развития. Для туманного и мрачного Средневековья уровень античного образования полагался, безусловно, высшим, даже запретным, и не предусматривал широкого распространения.

Позднеантичное образование, как перешедшее в наследие от Рима, приобретает дополнительное в виде воспитания религиозно-христианского характера. В идеале данное образование должно было служить задаче подтверждения и укрепления религиозных истин, выступая в качестве служебного и в определенной мере явно дополнительного. Высший смысл образования был достигаем с помощью религии, которая и обеспечивала ценности мировоззренческого, воспитательного плана. Греко-римское содержание образования оказывалось опосредованным со стороны христианского влияния, выступая в роли способа развития мышления и решения практических задач. Под влиянием христианства изменяется характер ряда дисциплин, образование формализуется, сужается и утверждается схоластика.

По сути, это была римская, античная модель образования, включенная, внедренная в структуру христианского мировоззрения и влияния и лишенная присущей ему ранее универсальной широты. В его структуре не было представлено преподавание античной мифологии и литературы. А о преподавании, к примеру, той же геометрии не приходилось и мечтать. Интересен факт, что данная модель практически без изменений продержалась вплоть до XIX в.

Разумеется, образование на данном уровне серьезно урезается в своих масштабах, соответствуя, скорее, римскому, не греческому содержанию. В момент, когда средневековая Европа находилась под влиянием Аристотеля, образование выстраивалось на близком ему греко-римском содержании. Был позаимствован даже сам язык преподавания — латынь. Остальные уровни образования, за исключением университетского, кроме латыни, не испытывали острого античного влияния.

Определенная попытка возвращения к античному образованию осуществляется с *эпохи Возрождения*. Это было достаточно нетрудно, поскольку построение содержания университетского образования оставалось в своей сущности еще античным, греко-римским по характеру. Для приближения к образовательной модели Аристотеля и Рима требовалось лишь сократить влияние церкви, исключить идущий от нее аспект формализации и вернуть преподавание таких дисциплин, как те же мифология и литература. В целом это было призвано воскресить «античный дух», приблизив обучение к природе.

В это же время в содержание образования в Италии вводились дисциплины непосредственно практического плана, связанные с морепла-

ванием и торговлей, и оно утрачивало собственнo гуманитарный смысл. Характерным отражением ренессансной, а затем барочной культуры явились активизация и эмоциональная насыщенность обучения, достигаемые посредством игровых, театральных форм, использования образности.

Развитие образования на севере Европы было связано с влиянием *протестантизма*. Инициатором его явился сподвижник Мартина Лютера Филипп Меланхтон, основавший гимназическое обучение классического типа. Перестраивать образование в университетах было сложно и, конечно, требовало времени и средств. В силу этого протестантизм для усиления своего влияния решил сперва пойти другим путем, реализуя практику образования не высшего, а среднего, «продвинутого» типа.

Принципиальной особенностью протестантского образования явилось преподавание на родном языке населения, а также возрастание рационального начала и влияния. Содержание образования выстраивается под влиянием университетских форм, представляя собой изучение основ наук. Под влиянием протестантизма, с представленностью свойственного для него рационального начала, создается предпосылка для образования естественнонаучного характера.

С возникновением гимназии, реализующей преподавание при помощи родного языка, образование, а вместе с ним и протестантское влияние и культура получают путь к распространению во многих европейских странах. Начиная с этого этапа *германское гимназическое образование классического типа* становится, по существу, определяющим концептом для развития образования во многих странах, в том числе в России. Германский тип гимназии представлен также и в теории Я.А. Коменского, который реализовал системно-организационную основу построения среднего образования в лице дидактики.

Наступление протестантизма побуждает ответную, контрреформационную реакцию со стороны католицизма, получая выражение в лице образования *иезуитского характера*. Смысл образования иезуитов заключался в применении достижений Ренессанса и протестантизма в целях сохранения и усиления влияния католицизма, придавая самому образованию практический характер. Протестантское влияние реализуется в иезуитских школах и коллегиях в лице образования рационального характера, использовавших достижения нарождавшейся науки для борьбы с протестантизмом и защиты дела римского престола. В то же время ренессансные осо-

бенности, достижения и методы применяются в лице театрализации, активности форм обучения, приобретая в его рамках совершенно иной смысл.

В сущности, иезуитская модель использует все достижения, сильные стороны своих противников и оппонентов, реализуя их в своих, сугубо специфических, потребностях и интересах. В этом смысле иезуитское образование с его научной подоплекой сложно полагать как непосредственно образование культурноориентированного типа. Функция культуры в данном случае несла в большей мере непосредственно служебное значение, делая его неким прообразом «спецшкол», реализуемых в лице военных и духовных орденов. Содержательный и методический подход успешно позволял отцам-иезуитам претендовать на лидерство в Европе. Из иезуитских школ выходят столь универсально развитые личности, как, например, Рене Декарт, обладавшие необходимой глубиной и рациональностью мышления.

Дальнейшее развитие образования культурноориентированного типа реализуется в Германии на рубеже XVIII—XIX вв. в русле *концепции германского неогуманизма*, выстроенного на идеально-философском основании. Общей идеей этого образования являлось обращение к идеалу человека, ценностям античности, но в то же время опосредованным со стороны рационально-протестантского влияния. Идеал человека, характерный и присущий для Античности, со свойственным ей универсализмом, полагался в роли главной цели и задачи воспитания.

Посредством феноменологии и диалектики философская основа позволяла выстроить образование параллельно логике развития культуры, связав этапы, свойственные для взросления ребенка, с этапностью процесса общего развития культуры. Сообразно возрасту, этапам общего взросления человека в процессе обучения осуществлялись прохождение и постижение этапов становления и развития культуры. Благодаря этому человек формировался в русле общей логики развития и эволюции культуры, необходимо и закономерно постигая ее смысл на основании и посредством обучения.

Со второй половины XIX в. в условиях Европы начинает явственно преобладать и доминировать *концепция естественнонаучного, реального образования*. Культурноориентированное образование, являвшееся элитарным, кроме гимназии получает проявление в лице авторских школ и направлений, отражавших достижения психологической науки и характер инноваций в ключе мировоззрения и влияния модерна.

Становление культурноориентированного образования в России получает проявление в конце XVII в. в лице Славяно-греко-латинской академии в Москве. С непосредственно концептуальной точки зрения в целом оно было близким традиционному университетскому образованию в Европе и организовывалось под влиянием Краковского Ягеллонского университета в Польше через Украину. Но петровская эпоха, с характерной для нее прагматизацией, не являлась склонной к утверждению культурноориентированных форм.

Модель культурноориентированного образования несколько иного, не университетского характера, проявляется в 60-х годах XVIII в. в русле идеологии Просвещения и реформ И.И. Бецкого, получив яркую реализацию в лице кадетских корпусов. Их специфика заключалась в усвоении основ светской культуры, непосредственно включая наиболее широкое, вплоть до собственно художественного, содержание образования. К этому же периоду времени относятся и профессионально-профилированные учреждения образования в художественной сфере, прежде всего Академия художеств, становление женского гуманитарного образования и т.д.

Гимназическое образование, равно как и непосредственно университетское, успешно развивавшееся с конца XVIII в., имело своим основанием германскую модель, основываясь на подходах, свойственных и общих для германского образования. Доля собственно российской специфики в содержании образования в гимназии конца XVIII — первой половины XIX в. была сравнительно невелика, хотя и обладала некоторой тенденцией к своему увеличению.

Процесс формирования непосредственно российского концепта культурноориентированного образования получает проявление на рубеже XIX—XX вв., в частности, в деятельности П.Ф. Каптерева, коммерческих гимназиях, но в силу недостатка исторического времени не получает широты реализации и теоретического завершения.

В советскую эпоху культурноориентированное образование получает реализацию преимущественно в рамках образовательно-профессиональных форм. Из числа подходов к среднему образованию несомненным интересом и инновационной значимостью обладают теория обобщающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, подходы Д.Б. Кабалевского и Б.М. Неменского.

Результативность культуры обеспечивается не только за счет гармоничного сочетания антропологического и социального компонентов, но

и благодаря характеру призванной составить содержание новой культуры. В сущности, содержание культуры обеспечивается через характер конкретного сочетания и соотношения антропологического и социального начал в ее содержании. Определив саму меру и характер этого сочетания, можно предполагать о характере самой культуры в целом. Антропологический компонент позволяет осуществлять наиболее полное развитие и использование человеческого фактора и материала. Будучи доминирующим, данный компонент предполагает цель в самом себе, ограничивая общественные задачи преимущественно целями индивидуального совершенствования личности, т.е. сугубо индивидуальными целями. Соответственно, уже хотя бы с этих позиций общество нуждается в достаточно жесткой, авторитарной форме правления. Социальный же компонент задает и предопределяет задачу социального развития общества, осуществляющуюся за счет ограничения антропологического компонента. Совершенно естественным является факт наличия и представленности в рамках современной западноевропейской культуры и антропологического, и социального компонентов, но в условиях этой культуры ведущий приоритет продолжает оставаться за началом и компонентом социальным.

Следовательно, для современного культуроориентированного образования крайне важными представляются применение положений, выработанных в рамках смыслогенетического подхода, а также поликультурность и работа над утверждением антропологического знания и его гармонизацией социальной природы, которая способна в перспективе преодолеть биполярность

культуры в части ее деструктивных проявлений, что необходимо для преодоления кризисных явлений не только в сфере образования, но и во всей глобальной общественной жизни.

### Список литературы

1. *Копылова Е.А.* Духовное просвещение в России в период середины XIX — начала XX в. на примере общества любителей духовного просвещения: тенденции и основные аспекты // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2017. Т. 6. № 3.

2. *Лазарев М.А.* Формирование художественной культуры в профессиональном становлении современного педагога. М.: МАО; Даугавпилс: ДУ, 2016.

3. *Лазарев М.А.* К вопросу о соотношении философского и образного познания мира // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2013. Т. 2. № 4.

4. *Ласкин А.А.* Педагогические условия воспитания социальной адаптации и развития у подростков и молодежи // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2016. Т. 5. № 1.

5. *Ласкин А.А.* Развитие общественного самоуправления в воспитании молодежи и старшеклассников: деятельностный подход // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2014. Т. 4. № 4.

6. *Подвойский В.П.* Детерминанты формирования ориентации студентов на ценности профессиональной культуры // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2017. Т. 6. № 2.